

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU FAKULTET ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI**

Amadea Gruber

**VIZUALNA PODRŠKA ZA DJECU S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA
AUTIZMA PREDŠKOLSKE DOBI**

ZAVRŠNI RAD

Slavonski Brod, 2019.

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU FAKULTET ZA
ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI**

Preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

**VIZUALNA PODRŠKA ZA DJECU S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA
AUTIZMA PREDŠKOLSKE DOBI**

ZAVRŠNI RAD

Predmet: Pedagogija djece s posebnim potrebama

Mentor: doc.dr. sc Ksenija Romstein

Student: Amadea Gruber

Broj indeksa: 469

Slavonski Brod, rujan 2019.

ZAHVALNICA

Zahvala Ivani Kljaić, specijalistici rane intervencije u edukacijskoj rehabilitaciji na nesebičnoj podršci i pomoći, te pruženim informacijama koje su mi bile od velike koristi prilikom izrade ovog završnog rada.

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj obitelji, zaručniku i prijateljima sa fakulteta, koji su mi bili najveća podrška svih ovih godina.

Amadea Gruber

SAŽETAK

Autizam, odnosno poremećaji iz spektra autizma se odnose na grupu stanja karakteriziranih poteškoćama u socijalnim vještinama, ponavljajućim radnjama, govoru i neverbalnoj komunikaciji. Iako se ne zna točan uzrok, smatra se kako je povezan s više različitih čimbenika. No poznato je kako je često praćen senzornom osjetljivošću i problemima zdravstvenog karaktera, poput poremećaja u gastrointestinalnom traktu, napadajima i poremećajima sna, kao i problemima sa mentalnim zdravljem gdje osnovu problema čine anksioznost, depresija i poremećaj pažnje. U odnosu na sveobuhvatnu podršku koja djeca s poremećajima iz spektra autizma trebaju, iznimno je važno da odgojitelji poznaju primjerene strategije rada s djecom te da znaju poticati djecu na suradnju s vršnjacima u redovnom vrtićkom okruženju.

Ključne riječi: poremećaji iz spektra autizma, inkluzija, dječji vrtić, poticanje komunikacije, vizualna podrška

SUMMARY

Autism, or autism spectrum disorder (ASD), refers to a group of conditions characterized by challenges with social skills, repetitive behaviors, speech and nonverbal communication. Although, there is not the exact cause of autism, it is considered to be related with different factors. Autism is often accompanied by sensory sensitivities and medical issues such as gastrointestinal (GI) disorders, seizures or sleep disorders, as well as mental health challenges such as anxiety, depression and attention issues. In relation to the comprehensive support that children with autism spectrum disorders need, it is extremely important that educators know the appropriate strategy for working with children and know how to encourage children to work with peers in a regular kindergarten environment.

Keywords: autism spectrum disorders, incusions, kindergarten, communication stimulation, visual support

Sadržaj

SAŽETAK.....	1
SUMMARY	1
1. UVOD	3
2. KOMUNIKACIJA S DJECOM S POREMEĆAJEM IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA ...	4
2.1. Kako potaknuti komunikaciju?.....	6
3. RANA INTERVENCIJA I POREMEĆAJI IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA	7
3.1. Usporedba različitih programa rane intervencije	7
4. PROGRAMI S VIZUALNOM OKOLINSKOM PODRŠKOM (TEACCH).....	14
4.1. Programska područja i ciljevi.....	15
4.1.1. Komunikacija	16
4.1.2. Socijalni odnosi	16
4.1.3. Ponašanje.....	16
4.1.4. Slobodno vrijeme.....	16
4.1.5. Radne vještine.....	17
4.2. Procjena.....	17
4.3. Organizacija prostora – sobe dnevnog boravka	18
4.4. Metode podučavanja	20
5. SUSTAV KOMUNIKACIJE RAZMJENOM SLIKA (PECS)	23
5.1. Faza „Fizička razmjena“	25
5.2. Faza „Razvijanje samostalnosti“	26
5.3. Faza „Razlikovanje slika“	26
5.4. Faza „Struktura rečenice“	27
5.5. Faza „Odgovor na pitanje “Što želiš?” “	28
5.6. „Spontano odgovaranje“	29
6. ZAKLJUČAK	30
7. LITERATURA.....	31

1. UVOD

U posljednjih 5 godina, autizam, kao složeni komunikacijski i razvojni poremećaj, budi pažnju javnosti i znanosti. Danas je autizam prilično istražen, mnogo toga se zna, ali dosta toga se još uvijek istražuje i pojam je zanimanja mnogih znanstvenika. Zasigurno se zna kako je autizam biološki razvojni poremećaj mozga, povezan s anatomskim i fiziološkim osobitostima pojedinca. Još uvijek nije u potpunosti jasan mehanizam njegova nastanka, što dodatno pridonosi interesu znanstvene zajednice za ovu razvojnu teškoću. Podjednako su zainteresirani pedagoški stručnjaci koji s djecom izravno rade, te je potrebno njihova temeljna znanja o ovoj temi nadopuniti sa specifičnim tehnikama i strategijama poučavanja, kako bi uključivanje djece s autizmom u svakodnevni rad u odgojnoj skupini bio što učinkovitiji.

Stoga je cilj ovog završnog rada detaljno predstaviti programe vizualne podrške za djecu s poremećajem razvoja iz spektra autizma. Programi pomoći, podrške utemeljeni su na poboljšavanju socijalnih vještina, komunikacijskih vještina i iskazivanja emocija kod autistične djece. Veliku ulogu u ovom postupku imaju, pored roditelja, zaposlenici dječjih vrtića, škola i tako dalje.

Djeca sa teškoćama iz spektra autizma se svakodnevno susreću sa mnogobrojnim preprekama i teškoćama, kako u komunikaciji, tako i u iskazivanju osjećaja. Svako dijete, njegove potrebe, moraju se poznavati vrlo dobro kako bi im se moglo pomoći i kako bi se razvio individualiziran program koji će na najefikasniji način pomoći u svakodnevnim situacijama autističnom djetetu, ali i njegovim roditeljima, odgajateljima odnosno osobama sa kojima dijete ostvaruje bilo koju vrstu kontakta.

2. KOMUNIKACIJA S DJECOM S POREMEĆAJEM IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA

Poremećaj iz spektra autizma je vrlo složen neurorazvojni poremećaj koji zahvaća sve aspekte dječje ličnosti (komunikacija, motorika, ponašanje i učenje). Pojam autizam u psihijatriju uvodi E. Bleuer 1911., a autistični poremećaj prvi opisuje američki psihijatar L. Kanner 1943. i naziva ga infantilnim autizmom (zbog simptoma i dobi u kojoj se pojavljuje).

„U osnovi svih teškoća osoba s poremećajima autističnog spektra su unutarnje kočnice. One stoje na putu uspostavljanja socijalne interakcije, odnosno takva djeca su nezainteresirana ili slabijeg zanimanja za igru i druženje s drugima. Ona imaju problema i u verbalnoj ili neverbalnoj komunikaciji (izostanak govora ili zaostajanje u govoru, doslovno shvaćanje, drugačije razumijevanje). Također je u pitanju i mogućnost imaginacije odnosno suženi interesi, neobične aktivnosti i ponašanja, ponavljajuće i stereotipne radnj te senzorne integracije.“ (Rutter, 1965; 81).

Naime, djeca s autizmom vide, čuju i osjećaju, ali te utiske teško sklapaju u smislenu cjelinu, pa se stoga povlače u vlastiti svijet u kojem nalaze sigurnost. Stoga osobe s autizmom imaju poteškoća u izražavanju svojih osjećaja, želja, potreba, sposobnosti i problema s kojima se svakodnevno bore, a što se odražava na njihovo ponašanje koje može biti vrlo neobično.

„Poremećaj iz spektra autizma se ponekad javlja u kombinaciji s drugim poteškoćama kao što su Downov sindrom, epilepsija, Rett sindrom ili tuberous sclerosis. Čak i danas, zbog nedostatka odgovarajuće dijagnoze i usluga, mnogi ljudi s autizmom ne primaju adekvatnu skrb. U Hrvatskoj dakle, nema organizirane dijagnostičke službe za autizam. Jedini Centar za dijagnostiku bio je u Zagrebu od 1983., no dokinut je 1995. Pri sumnji na autizam, preporučljivo je obratiti se Centru za rehabilitaciju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu gdje se mogu dobiti precizne upute za daljnju dijagnostiku i rehabilitaciju.“(Rutter, 1965; 83).

Komunikacija je proces davanja i primanja informacija preko dogovorenog sistema znakova. Svaki roditelj i odgojitelj koji se susreće s djetetom koje ima poremećaj iz autističnog spektra želi znati kako pomoći djetetu da uspostavi komunikaciju (Čerepinko, 2012).

„Jedni od najčešćih i najstalnijih obilježja autističnog poremećaja jesu poremećaji govora i jezika. Ovi poremećaju se mogu manifestirati kroz sljedeće: oštećenje neverbalnih načina ponašanja (npr. pogled oči u oči, izraz lica, držanje tijela i geste) i javlja se kašnjenje ili

potpuno izostajanje i razvoj govornog odnosno verbalnog jezika. Veći broj djece s ovim poremećajima kasno progovore i znatno teže i sporije razvijaju govor.“ (Rutter, 1965; prema Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 127).

Teškoće u neverbalnoj komunikaciji:

- neprimjereni izrazi lica
- neuobičajena upotreba gesta
- izostanak uspostavljanja kontakta očima
- neobični položaji tijela
- pomanjkanje fokusiranja pažnje

Djeca imaju teškoće u shvaćanju ponašanja drugih osoba, teškoće u razvijanju mimike i geste u svrhu komunikacije (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

„U verbalnoj komunikaciji obilježja su: neobičan izričaj ili intonacija, brži ili sporiji tempo od normalnog, neobičan ritam ili naglasak, monotona ili pjevna kvaliteta glasa, repetitivni oblik govora, eholaličan govor (ponavljanje govora drugih). Često imaju ograničen rječnik gdje prevladavaju imenice. Imaju teškoće u iniciranju komunikacije, u primjeni nepisanih pravila. Osobe s autizmom imaju teškoća u svezi s razumijevanjem usmenih informacija, praćenja dugačkih usmenih uputa, te pamćenja slijeda uputa.“ (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2011; 191).

„Autistično dijete igra se na svoj osebujan i čudan način, ali se ipak igra! Najčešće se igra samo sa sobom, stereotipno, rijetko se igra sa drugim osobama, a još rjeđe s djecom. Ono se gledajući vlastite ruke, uvijek na isti način, okreće ih, približava i udaljava od lica. Igra se s predmetima ili dijelovima predmeta koji nisu za igru. Poskakuje, plješće s rukama. Iako se dijete ne igra s drugom djecom u vrtićkoj skupini, ono osjeća promjene i burno na njih reagira. Autistično dijete ne shvaća složene poruke, iako se često misli da ono ne želi čuti ili da se pravi da ne čuje. Inzistiranje na složenim porukama može kod djeteta pogoršati njegovo stanje, povećati strah, frustraciju i nezadovoljstvo zbog nerazumijevanja.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 240).

2.1. Kako potaknuti komunikaciju?

Svaki roditelj, odgojitelj koji se susreo s djetetom koje ima poremećaj iz autističnog spektra želi znati kako pomoći djetetu da uspostavi komunikaciju. S obzirom da dijete s autističnim poremećajem često ima poteškoća u verbalnom izražavanju treba uspostaviti druge načine komunikacije. Prije svega, potrebno je promatrati dijete kako bi vidjeli način na koji ono komunicira. Naprimjer, ako dijete ne koristi zvukove i riječi, umjesto komunikacije riječima treba pokušati s gestama. Dijete može komunicirati plaćem, uzimanjem za ruku i vođenjem odrasle osobe u smjeru kojem žele, dugim pogledom prema objektu, posezanjem za istim, korištenjem slika.

Većina djece s autističnim poremećajem komunicira da bi utjecali na nečije ponašanje (da dobiju neki predmet ili aktivnost u kojoj uživaju), a ne u svrhu dijeljenja misli i osjećaja. Ukoliko okolina ispunjava sve djetetove potrebe bez poticanja verbaliziranja dijete će odustati od komunikacije jer mu neće biti potrebna. Stoga treba koristiti svakodnevne aktivnosti i situacije za poticanje interakcije.

„Važno je pohvaliti i nagraditi dijete kada pokuša razumjeti govor i kada pokuša komunicirati, to će mu dati motiv da se i sljedeći put upusti u interakciju. Poželjno je koristiti ohrabrujuće zahtjeve, naprimjer treba postaviti igračku na visoku policu i potaknuti dijete da kaže što želi. Ukoliko mu je sve na dohvat (igračke, hrana) ono neće imati potrebu tražiti pomoć. Potrebno je nuditi mu zahtjevnije igračke koje će od njega tražiti više angažiranosti, ako je preteška potrebno mu je i pomoći no prvo ga treba pustiti da samo istražuje.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 241).

3. RANA INTERVENCIJA I POREMEĆAJI IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA

Svakodnevno se povećavaju spoznaje o utjecaju rane intervencije na djetetov sveukupan razvoj, odnosno na njegove psihološke, socijalne i tjelesne karakteristike. Razvoj varira u odnosu prema kontekstu u kojem se događa, a uključuje osobe i fizičke karakteristike okoline. Procesi koji utječu na rano učenje i razvoj proizlaze iz međusobne interakcije djeteta, okoline i ostalih osoba u sklopu te okoline (Morling, O'Connell, 2018).

Guralnick (2000) definira ranu intervenciju kao sustav koji je kreiran u svrhu podrške onim obiteljskim modelima interakcije koji najbolje potiču razvoj djeteta, a njezini su ciljevi podrška obitelji u poticanju djetetova razvoja, poticanje razvoja djeteta na specifičnim područjima te prevencija teškoća u budućnosti.

U posljednjem desetljeću sve se češće rana intervencija vidi kao sustav podrške za cijelu obitelj, a ne samo dijete koje je rođeno s čimbenicima rizika ili teškoće u razvoju.

3.1. Usporedba različitih programa rane intervencije

Programi rane intervencije koji se najčešće spominju u literaturi i znanstveno su utemeljeni ili se temelje na dugogodišnjemu kliničkom iskustvu jesu (Alpert i Kaiser, 1992.; Mancil, Conroy, Haydon, 2009):

- primijenjena analiza ponašanja (ABA) koja se može podijeliti na Lovaasov PDN i suvremenu primijenjenu analizu ponašanja
- incidentalno podučavanje
- mand podučavanje
- vremenska odgoda
- podučavanje u prirodnom okružju,
- prekidanje bihevioralnog niza
- prirodna jezična paradigma/podučavanje pivotalnih odgovora
- razvojni individualizirani model utemeljen na odnosu (DIR i Greenspanov model)
- TEACCH (Teaching and Educating Adults and Children with Communication Handicap)

- a u novije vrijeme i SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation, Transactional Support) – model socijalne komunikacije, emocionalne regulacije i transakcije podrške

Svaki od tih programa ima specijaliziran kurikulum i razrađen proces procjene i evaluacije. Navedeni programi imaju temelj u različitim teorijskim polazištima. Lavaasov PDN ili strukturirane bihevioralne intervencije temelje se na teškoći i pokušaju promjene djetetova ponašanja korištenjem instrumentalnog uvjetovanja.

Suvremene bihevioralne intervencije također se koriste osnovnim bihevioralnim postupcima podučavanja (pojačanje, podrška, analiza zadataka, oblikovanje, vizualne rasporede, strategije samokontrole itd.), no usmjerene su i na kontekst, odnosno na djetetovu obitelj i fizičku okolinu. Greenspanov model temelji se na razvojnoj interakcijskoj teoriji koja ističe važnost odnosa i afekta u razvojnom procesu.

Taj pristup uzima u obzir senzorno procesiranje kao primarnu teškoću kod poremećaja iz autističnog spektra te mu je cilj da ih riješi intenzivnom ranom intervencijom, s naglaskom na odnosima (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

„TEACCH je pristup koji spaja bihevioralne i razvojno-kognitivne teorije; primarna je teškoća kod poremećaja iz autističnog spektra u nalaženju značenja i procesiranja informacija iz okoline.

SCERTS je također razvojni model, a temelji se na učenju u socijalnom kontekstu.“(Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 242).

Ciljevi i metode podučavanja proizlaze iz postavke da su socijalna komunikacija, emocionalna regulacija i transakcijska podrška primarne razvojne dimenzije programa podrške za djecu s poremećajima iz autističnog spektra i njihovih obitelji.

Unatoč različitim teorijskim polazištima, učinkoviti programi rane intervencije imaju neke zajedničke karakteristike. Nacionalno vijeće za istraživanje u kojem je bilo dvanaest uglednih stručnjaka iz različitih disciplina i orijentacija (ABA stručnjaci, stručnjaci razvojnih orijentacija) također je izdvojilo preporuke za edukaciju djece s poremećajima iz autističnog spektra (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

To su:

- rano uključivanje u programe rane intervencije
- aktivna uključenost u intenzivno podučavanje (najmanje 25 sati na tjedan tijekom 12 mjeseci u godini)
- uključivanje obitelji
- kontinuirana procjena napretka djeteta, s prilagodbama u programu (svaka tri mjeseca)
- podučavanje u okolini koja omogućuje interakciju s vršnjacima tipičnog razvoja - do mjere u kojoj te interakcije pomažu u ostvarivanju specifičnih ciljeva podučavanja.

Svi programi podrazumijevaju aktivnu uključenost u trajanju od 25 do 40 sati tjedno. Lovaasov PDN odnosi se na 40 sati podučavanja, jedan na jedan, u djetetovu domu, Greenspanov model ima osam seansi od 20 do 30 minuta svaki dan, također u djetetovu domu. SCERTS se provodi 25 do 40 sati na tjedan, a obuhvaća svakodnevne aktivnosti kod kuće ili u predškolskom odjeljenju, a TEACCH se provodi 5 sati na dan u specijaliziranoj ustanovi (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Za sve je programe zajednička individualizacija programa i uključenost obitelji. Obitelji se u provedbu uključuju na različite načine. Lovaasov PDN podrazumijeva da roditelji budu pomoćni terapeuti i podučavaju dijete najmanje 10 sati na tjedan s istim ciljevima kao i ostali terapeuti (Cepanec, Šimleša i Stošić, 2015).

U suvremenoj primijenjenoj analizi ponašanja analiziraju se svakodnevne rutine obitelji, modeli i stilovi interakcije te se roditelji uključuju u program tako da podučavaju u sklopu svakodnevnih aktivnosti, a terapeut radi s djetetom određen broj sati tjedno.

„TEACCH je provedba programa u instituciji s konzultativnom podrškom roditeljima, no roditelji nisu terapeuti i ne provode iste ciljeve kao i stručnjaci.“ (Morling; O'Connell, 2018; 75).

Kod SCERTS-a cijeli se program provodi transakcijskom podrškom. Na temelju detaljne analize, socijalne komunikacije, emocionalne regulacije i transakcijske podrške u svakodnevnim situacijama i okruženjima, kreira se program neposredno usmjeren na

specifične svakodnevne situacije u kojima se dijete nalazi te je orijentiran na podršku osoba u prirodnom kontekstu. (Morling; O'Connell, 2018).

Programi se također razlikuju i u stilu podučavanja. Podržavajući stil podrazumijeva praćenje fokusa djetetove pozornosti, nuđenje izbora i alternative tijekom aktivnosti, modeliranje različitih funkcija komunikacije, komentiranje djetetovih aktivnosti te proširivanje "tematike" djetetove verbalne i neverbalne komunikacije. Na drugom kraju kontinuuma je direktivni stil koji karakteriziraju česti pokušaji privlačenja djetetove pozornosti na aktivnosti ili događaje koje je odabrao partner/terapeut, pitanjima koja zahtijevaju specifične odgovore ili upute kojima je cilj točno određen način izvedbe ponašanja, korištenjem intruzivnije podrške (fizičke ili verbalne), komentarima kojima se evaluira djetetov odgovor, njegova točnost ili primjerenost. Najbolji pristup bi uključivao selektivnu upotrebu direktivnog i responzivnog stila, ovisno o prirodi aktivnosti, sposobnosti djeteta u odnosu prema zahtjevnosti aktivnosti te na njegov emocionalno-regulacijski status. (Morling; O'Connell, 2018).

Lovaasov PDN te TEACCH uključuju strukturirane, planirane aktivnosti i zadatke tijekom dana i moglo bi se zaključiti da se koriste više direktivnim podučavanjem. SCERTS više ističe responzivni (podržavajući) stil i koristi se njime. Grennsponov model uz floortime u kojem se koristi podržavajući stil, podrazumijeva i planirane, strukturirane, više direktivne seanse podučavanja (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).



Tablica broj 1. DIR Model

Izvor: Greenspan, 2003.



Slika broj 1. Floortime

Izvor: Logopolis

Suvremena primijenjena analiza ponašanja koristi se jednim i drugim stilom podučavanja, ovisno o vještini koja se podučava, karakteristikama djeteta i njegove okoline. Mjerenje napretka i evaluacija također su različiti kod pojedinih programa. U nekim programima ono je deskriptivno, subjektivno, više kvalitativno što može rezultirati smanjenom objektivnošću u mjerenju napretka. Na taj se način mogu otkriti suptilne, kvalitativne promjene i njihova socijalna vrijednost (kako je djetetov napredak utjecao na ostale članove obitelji) (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Na drugom je kraju kontinuirano bilježenje odgovora djeteta u svakoj situaciji koje naravno omogućuje detaljno mjerenje napretka na pojedinim ciljevima, no može se dogoditi da prikupljanje podataka interferira s odgovornošću terapeuta i njegovom usmjerenošću na dijete. Bihevioralne intervencije općenito više ističu potrebu kontinuiranog bilježenja i prikupljanja podataka, a ostale su više usmjerene na kvalitativno prikupljanje podataka (opservacija, intervjuiranje, upitnici i dr.) (Remschmidt, 2009)

Kod alternativnih i augmentativnih sustava komunikacije Lovaasov PDN stavlja naglasak na poticanje razvoja govora, a sustavi AAK koriste se ako se govor ne razvije. (Remschmidt, 2009)

Ostali programi podrazumijevaju korištenje različitih vrsta sustava AAK (PECS, znakovi, slike, napisane riječi, geste itd.), neki podrazumijevaju opredjeljivanje za jedan sustav (suvremena ABA, TEACCH), a ostali se koriste multimodalnim pristupom, istodobnim korištenjem više sustava (SCERTS, Greenspanov model). (Remschmidt, 2009)

Sto se tiče znanstvene utemeljenosti programa, bihevioralne rane intervencije (Lovaasov PDN i suvremena ABA) još su najbolje empirijski vrednovane i najviše istraživane. Objavljen je i prikaz napretka 200 djece s poremećajima iz autističnog spektra s kojima se dvije godine radilo prema Greenspanovu modelu u usporedbi s 53 djece koja su pohađala drugi program. (Remschmidt, 2009)

Za procjenu napretka korištena je njihova funkcionalna emocionalna ljestvica procjene i CARS (Childhood autism rating scale). Napredak je podijeljen u više kategorija. Dobar do izvanredan napredak postiglo je 58% djece iz eksperimentalne grupe (2% djece iz kontrolne skupine), 24% postiglo je umjeren napredak (40% iz kontrolne skupine), a 17 % još je imalo velike teškoće (58% iz kontrolne grupe). (Remschmidt, 2009)

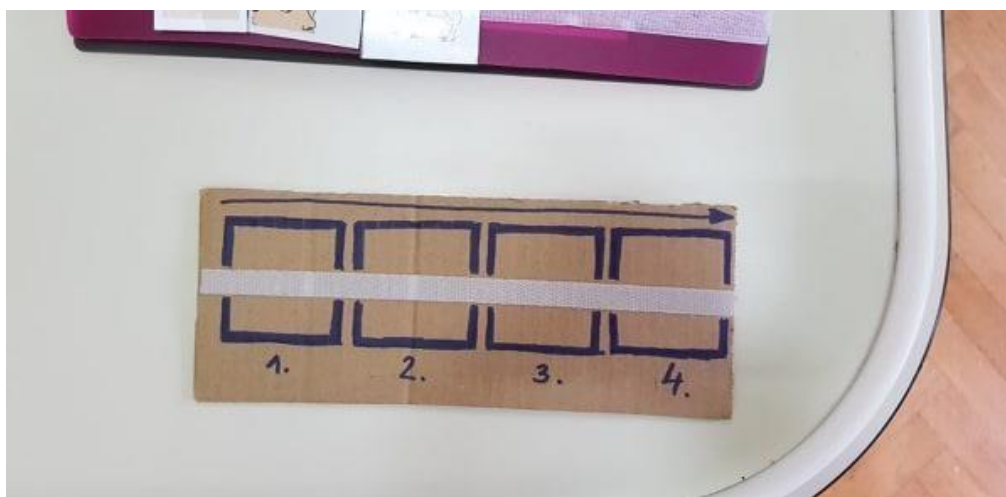
Još nisu provedena istraživanja učinkovitosti sveobuhvatnog predškolskog programa TEACCH, a s obzirom na to da je SCERTS kreiran u novije vrijeme dosad još nisu objavljena znanstvena istraživanja s kontrolnom grupom koja bi potvrdila njegovu znanstvenu utemeljenost. Unatoč razlikama između navedenih programa, veliki je problem u usporedbi pojedinih programa i taj što se u sklopu njih postupci podučavanja provode različito, ovisno o ustanovi, stručnjacima i pojedinom djetetu. Usporedba programa podrazumijeva da se oni međusobno znatno razlikuju i da su homogeni ali, mnogi postupci i načini podučavanja isprepleću se i vrlo su slični u različitim pristupu (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

4. PROGRAMI S VIZUALNOM OKOLINSKOM PODRŠKOM (TEACCH)

Jedan od najsveobuhvatnijih programa koji obuhvaća dijagnostičke postupke, procjenu sposobnosti i potreba te podršku za djecu i odrasle sa autizmom je TEACCH (Tretman and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children).

Prema njegovoj teorijskoj orijentaciji ubraja se u prethodno spomenute zdravo-razumske i ekološke pristupe u tretmanu osoba sa autizmom. Osmišljen je ranijih 70-tih godina prošlog stoljeća. Danas se već diljem svijeta, u sklopu dobre prakse, za autizam koriste kurikulumi kojima je važna sastavnica specifično strukturirana okolinska podrška prema načelima primijenjenog programa TEACCH-a (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Riječ je o vrlo strukturiranom programu koji se temelji na vizualno-posredovanoj vanjskoj podršci. TEACCH se u znatnoj mjeri temelji na načelima primijenjene analize, što će u nastavku biti detaljnije definirano. Kurikulum u programu TEACCH-a ima obilježja razvojnoga, kognitivnoga te ekološkoga i zdravo-razumskoga pristupa. Iz ovih razloga se ovaj program može svrstati i u eklektičke komplementarne metode.



Slika broj 2. Primjer jednog vizualnog pomagala

Izvor: autor

„Program TEACCH maksimalno je prilagođen kognitivnom stilu djece sa autizmom te omogućuje razumijevanje slijeda događaja te anticipiranje, poštuje potrebu za rutinom (jaka struktura) i osigurava uspješnost (nemoguće je pogriješiti), a „prazni hod“ ne postoji. Principi tog programa su individualizacija (program je usmjeren prema osobi) i funkcionalnost podučavanja (neposredno povezivanje ponašanja sa situacijama i kontekstom u kojem se ono treba pojavljivati).“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 242).

Bit je programa funkcionalnost, tj uči se ono što je odraz potrebe, sposobnosti okolnosti u kojima dijete živi, odnosno funkcionalne i potrebne vještine, a usvajaju se zahvaljujući situacijskom i prirodnom učenju. Podučava se inicijalno u vrlo strukturiranim uvjetima s mnogo vizualnih i drugih oblika podrške koje proizlaze iz organizacije prostora, vremena i materijala te metoda podučavanja. Kako dijete postaje samostalnije razina strukturiranosti postupno se smanjuje (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

TEACCH pristup i svi drugi programi utemeljeni na njegovim principima, unatoč visokoj strukturiranosti kurikulumu, omogućuju situacijsko učenje, učenje u prirodnim uvjetima i individualizirano te generalizaciju naučenoga. Razina strukture i podrške individualizirano se programira. U tom se pristupu koriste razni oblici i sredstva alternativne i augmentativne komunikacije s obzirom na to da je načelo programa TEACCH poticanje i inzistiranje na komunikaciji (korištenjem geste, slikovnog jezika, pisanih oznaka i alternativnih oblika komunikacije) prije nego na govoru.

Dnevno praćenje programa s preciznim i temeljitim bilježenjem kvalitativnih i kvantitativnih podataka o postignuću učenika također je važan element programa TEACCH (dnevni protokol, "knjiga djeteta" i sl.) (Morling; O'Connell, 2018).

4.1. Programska područja i ciljevi

Programska područja i ciljevi obuhvaćaju nekoliko veoma važnih čimbenika koji su neizostavni tijekom primjene nekih od programa.

To su:

- Komunikacija
- Socijalni odnosi

- Ponašanje
- Slobodno vrijeme
- Radne vještine

4.1.1. Komunikacija

„Za osobe s nerazvijenim govorom koristi se sustav slikovnih kartica, komunikacijska ploča, sustav kartica s riječima i pojmovima te rjeđe znakovni govor. Kod osoba s razvijenim govorom ciljevi su podignuti na razinu komunikacije i socijalne kompetentnosti (funkcionalnost komunikacije).“ (Greenspan, S.I., Wieder, S., 2003; 95).

4.1.2. Socijalni odnosi

„Socijalni odnosi obuhvaćaju podizanje razine socijalne pažnje i socijalnog razumijevanja, poticanje socijalnih interakcija, razine socijalne kompetencije, usvajanje novih vještina socijalne interakcije i razumijevanje pravila i normi ponašanja.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 288).

4.1.3. Ponašanje

„Na području ponašanja svrha je kurikulumu prevencija i ublažavanje nepoželjnih oblika ponašanja (agresija, autoagresija, stereotipije, ritualizam, hiperaktivnost). Kurikulum prema TEACCH-u po sebi je program prevencije nepoželjnih oblika ponašanja s obzirom na to da maksimalno prilagođava okolinu specifičnim potrebama osobe s autizmom.

Time se izbjegavaju okolnosti koje su uzrok nepoželjnih ponašanja kao što su: teškoće u komuniciranju, nerazumijevanje, izloženost neprimjerenosti stimulaciji, nesigurnost i tjeskoba anticipiranja (manjak rutine) i dr. Kurikulum prema TEACCH-u podrazumijeva i izdvojene postupke menadžmenta ponašanja.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 288).

4.1.4. Slobodno vrijeme

„Programirano je slobodno vrijeme i učenje vještina koje omogućuju uključivanja u zajednicu. Nestrukturirano provođenje slobodnog vremena ili igre za osobu/dijete sa autizmom ne dolazi

u obzir. Prema već navedenim načelima uče se socijalne vještine i aktivnosti potrebne za kvalitetno provođenje „slobodnog vremena.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 289).

4.1.5. Radne vještine

„Naglasak je na razvijanju primjerenih radnih navika i modela ponašanja prije usvajanja specifičnih radnih vještina.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 289).

4.2. Procjena

„Prije kreiranja kurikuluma potrebno je procijeniti djetetove potrebe. Postoje dva psihoedukacijska testa za procjenu sposobnosti, i to za djecu i odrasle s poremećajima iz autističnog spektra na osnovi kojih se priprema program.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 289).

Test psihoedukacijskog profila djece sa autizmom (PEP) namijenjen je djeci predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, a obuhvaća (Greenspan, S.I., Wieder, S., 2003):

Razvojnu ljestvicu kojom se procjenjuju imitacija, percepcija, fina i gruba motorika, koordinacija oko-ruka, kognitivne sposobnosti i verbalne sposobnosti (Greenspan, S.I., Wieder, S., 2003).

Ljestvica ponašanja kojom se procjenjuju četiri za autizam tipična područja (Greenspan, S.I., Wieder, S., 2003):

- odnos i osjećaj prema drugima,
- igra i interes za materijale,
- senzoričko reagiranje
- jezik

(Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Strukturu je potrebno prilagoditi razvojnom stupnju djeteta, tj. razini funkcioniranja. Djeca koja slabije funkcioniraju i oni sa slabije razvijenom samokontrolom, zahtijevaju više strukture, ograničenja, granica i uputa za rad od onih na višoj razvojnoj razini.

Od velikog je značaja dobro i kvalitetno poznavanje djeteta, svakog posebno, ne samo skupine u cijelosti. Na taj način ćemo, poznavajući individualne potrebe djeteta, kako onog sa slabije razvijenom samokontrolom i onog na višoj razini, moći prilagoditi uvjete njihovim potrebe i ostvariti atmosferu koja je najbolja moguća za njihov adekvatan boravak.

Sobe dnevnog boravka mlađe djece imaju prostor za individualan rad, samostalan rad i za grupni rad, igru, užinu i odmor. Sobe za starije moraju imati određeno mjesto ili zonu za radno-okupacijsko usavršavanje, zonu za učenje kućanskih poslova, zonu za samopomoć, zonu za individualno podučavanje i zonu za odmor (Zrilić, 2013).



Slika broj 4. TEACCH Soba dnevnog boravka

Izvor: AHRC, NYC

Potrebe za strukturiranjem prostora moraju biti za svakog učenika individualno procijenjene i planirane. Napretkom samostalnosti ukidaju se elementi prostorne organizacije, tj. smanjuje se količina pregrada, slikovnih instrukcija za orijentaciju u prostoru i manje su jasne granice između pojedinih zona (Morling; O'Connell, 2018).

Situacije koje mogu zahtijevati promjene u prostori boravka:

- Premalena soba dnevnog boravka može stvoriti neugodnu atmosferu u kojoj uvijek nešto smeta ili se radi u gužvi
- Prostor sa više izlaza nije pogodan za prostori u kojoj je dijete koji voli bježati
- Soba za dnevni boravak za stariju djecu ne bi trebala dijeliti hodnik sa najmlađima zbog situacija koje mogu biti potencijalno opasne

Pitanja koja se razmatraju pri prostornoj organizaciji sobe dnevnog boravka:

- Je li osiguran prostor i za individualan i za grupni rad?
- Jesu li radne zone smještene u području sa najmanjom mogućnošću ometanja pozornosti?
- Postoji li omeđeni radni prostor za djecu kojima je potreban?
- Jesu li odgajatelju lako pregledni svi radni prostori?
- Postoje li mjesta gdje će djeca ostavljati svoje završne radove?
- Je li radni materijal smješten blizu radnog prostora?
- Jesu li radni materijali lako dostupni i jasno označeni?
- Jesu li područja za igru i odmor dovoljno prostrana?
- Jesu li udaljena od izlaza?
- Jesu li udaljena od mjesta i materijala kojima učenici ne bi trebali imati pristup tijekom odmora?

4.4. Metode podučavanja

Upute učenicima mogu biti verbalne i neverbalne, ali moraju biti takve da ih svi razumiju. Za verbalne upute ipak se treba koristiti što manje govorom i trebaju biti praćene gestama da ih dijete s autizmom što bolje razumije. Najvažniji je aspekt davanja uputa taj da okupiraju djetetovu pozornost. To ne znači da se nužno mora uspostaviti kontakt pogledom jer neka djeca držanjem tijela, odgovorom ili prekidanjem drugih aktivnosti daju do znanja da slušaju (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Upute moraju biti jasne, na primjer, ne treba reći: „Želim da završiš sa spremanjem bojica, bojanke i gumice, a kada završiš idi u kutak za igru i izaberi s kojom ćeš se igračkom igrati.“ Isto se može reći izjavom: „Prvo završi s bojenjem, pa se igrati!“, toplim i jasnim tonom uz gestu pokazivanja. Kad daje upute, učitelj mora biti siguran da su učeniku jasna i očekivanja i posljedice. Sve treba biti unaprijed isplanirano i pripremljeno tako da učenik zna gdje su materijali, što treba raditi s njima, kad je zadatak završen i što nakon toga. U suprotnom je nalog besmislen.

Govor treba biti praćen neverbalnim uputama koje daju vizualne i kontekstualne smjernice. Pristup u podučavanju samostalnog izvođenja zadataka počinje metodom sa lijeva nadesno, što znači da su pred dijete na lijevoj strani postavljeni zadaci (materijal) koje, kada ih završi, odlaže na desnu stranu (ili u kutiju na podu). Sličice i pisane upute raščlanjenog zadatka (fask analysis) koriste se kako bi pomogle učenicima da uspješno završe zadatak (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

Usmene upute, nalog, podsjetnik u obliku konkretnog predmeta i napisane upute također pomažu učeniku da se što bolje organizira dok radi. Neki učenici neće moći shvatiti značenje bilo koje vrste upute ili neće moći naučiti kako se radi sa lijeva nadesno. Te bi vještine trebale biti usvojene individualiziranim radom, a svi oblici pomoći i vođenja uputa moraju se dati prije nego što učenik pogriješi.

Nagrada za uspješno obavljen zadatak može biti socijalna, materijalna, simbolična ili omogućiti djetetu da odabere aktivnosti koje voli (Remschmidt, 2009).

„Neki preduvjeti koji trebaju biti zadovoljeni pri planiranju metode podučavanja:

- Učitelj treba privući učenikovu pozornost prije nego što su upute zadane.
- Učiteljev govor treba odgovarati učenikovoj razini razumijevanja, a verbalne instrukcije popraćene gestama, što će pomoći učeniku s poteškoćama u razumijevanju.
- Učenik treba raspolagati s dovoljno informacija da zadatak može izvršiti što

samostalnije.

- Smještaj i organizacija materijala trebaju biti takvi da pomažu učeniku u razumijevanju naloga i izvršavanju zadataka
- Materijale treba prezentirati na organizirani način
- U određenom vremenu učenik nema previše ponuđenog materijala
- Učenik ima dovoljno pomoći da uspješno riješi zadatak
- Poticaj/vođenje/pomoć djetetu s autizmom iznimno su važni za napredak i motivaciju" (Remschmidt, 2009)

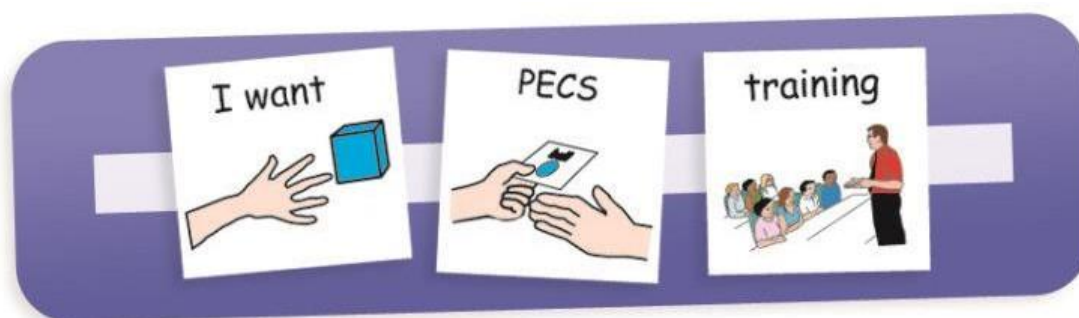
5. SUSTAV KOMUNIKACIJE RAZMJENOM SLIKA (PECS)

„PECS (Picture Exchange Communication system) sustav je komunikacije razmjenom slika, a koristi se za djecu i osobe s poteškoćama u govoru. Takav način komuniciranja pogodan je za podučavanje djece s autizmom s obzirom na to da postupak omogućuje vođenje i oblikovanje (bihevioralni postupci) u učenju iniciranja interakcije, a time i shvaćanja koncepta komunikacije.“ (Greenspan, Wieder, 2003; 101).

Upotrebljavajući PECS djeca uče prići i predati sliku željenog predmeta komunikacijskom partneru zamjenu za taj predmet. Tako dijete počinje čin komunikacije na način koji ima neposredan pozitivan ishod. Komuniciranje sustavom razmjene slika ne sputava spontani razvoj govora (Morling, O'Connell, 2018).

Praksa je pokazala da tradicionalni logopedski postupci za poticanje govorne sposobnosti u radu s djecom sa autizmom nemaju željenog učinka zbog prirode (motivacija za komuniciranjem, sposobnosti imitiranja).

Taj postupak podučavanja alternativnoj komunikaciji ne zahtijeva sposobnost djeteta da sjedi za stolom kao preduvjet za početak tretmana. Sam postupak podučavanja vrlo je precizno razrađen, kao i njegova evaluacija u svim fazama programa, te ga je relativno jednostavno primijeniti (De Zan, 2013).



Slika broj 5. Način funkcioniranja PECS sustava

Izvor: <http://www.pecs-canada.com/archive.php>

No, zahtijevanje je naučeno i zadržano zbog jasnih (opipljivih) posljedica - dijete je sposobno postići što je tražilo. Za djecu sa autizmom socijalne posljedice nisu toliko utjecajne kao jasne (opipljive) nagrade. Zbog toga se PECS bavi zahtijevanjem kao prvim komunikacijskim ciljem (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).



Izvor: autor

PECS se provodi u šest faza(Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010):

1. fizička razmjena
2. razvijanje samostalnosti

3. razlikovanje slika
4. struktura rečenice
5. odgovaranje na pitanje "Što želiš"
6. spontano odgovaranje

Nakon ovih šest faza, slijedi završna faza – faza uvođenja dodatnih pojmova. Cilj ove faze je da dijete koristi široki raspon pojmova tijekom različitih komunikacijskih situacija. Način vježbanja se provodi tako da se kontinuirano ispituju naučene vještine, te se osigurava barem 20 prilika dnevno u kojima će učenik spontano upotrebljavati svoj komunikacijski sustav i tako dalje (Morling, O'Connell, 2018).

5.1. Faza „Fizička razmjena“

Cilj:

- "Nakon što odredi najpoželjniji predmet, dijete bi trebalo uzeti u ruku sliku tog predmeta, pružiti je prema učitelju i dati mu u njegovu ruku
- Odrediti najpoželjniji predmet između nekoliko ponuđenih
- Ukloniti najpoželjniji predmet (koji je odabran najmanje tri puta) i provesti određivanje s ostalim predmetima
- Odrediti predmete kao "vrlo poželjni", "poželjni" i "nepoželjni" (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296)

Način vježbanja:

- "Ne koristiti se verbalnim poticajima
- Upotrijebiti više poželjnih predmeta i predstavljati svaki pojedinačno
- Ne treba "nagomilavati pokušaje" - dijete na dan treba dobiti najmanje 30 prilika za neki zahtjev
- Za ovu fazu potrebna su dva učitelja, na početku se primjenjuje potpuna fizička pomoć, a zatim slijedi slabljenje pomoći" (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296)

5.2.Faza „Razvijanje samostalnosti“

Cilj:

- "Dijete prilazi svojoj "komunikacijskoj ploči", skida s nje sliku, odlazi učitelju i daje mu sliku" (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296)

Način vježbanja:

- „Ne koriste se verbalni poticaji
- Uvodi se veći broj slika, jedna po jedna
- Koristiti se pomoć ostalih osoba
- Uz vježbu, osigurati najmanje 30 pokušaja na dan tijekom uobičajenih djetetovih aktivnosti
- Skidanje slika s komunikacijske ploče, povećavanje udaljenosti između učitelja i djeteta, povećavanje udaljenosti između djeteta i slike“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296)

5.3. Faza „Razlikovanje slika“

Cilj:

- „Dijete će zatražiti željeni predmet odlaskom pred komunikacijsku ploču, odabirom prikladne slike iz niza, odlaskom komunikacijskom partneru i njezinim predavanjem komunikacijskom partneru.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296)

Način vježbanja:

- „Dijete i učitelj sjede za stolom, a na raspolaganju im je nekoliko slika željenih predmeta, nekoliko slika neželjenih i nevažnih predmeta te njima sukladni predmeti
- Ne koriste se verbalni poticaji, uz uvježbavanje za stolom osigurati još najmanje dvadesetak prilika dnevno
- Mijenja se položaj slika na komunikacijskoj ploči sve dok učenik ne savlada razlikovanje

- Nakon što dijete savlada razlikovanje desetak slika na komunikacijskoj ploči treba početi smanjivati veličine slika
- Mijenjati položaj slika na komunikacijskoj ploči
- Povremeno ubacivati slike neželjenih predmeta da se ustanovi je li dijete naučilo razlikovati predmete
- Kada dijete daje sliku neprikladnog predmeta, umjesto riječi NE!, dajemo mu taj predmet“(Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 296-297)

5.4. Faza „Struktura rečenice“

Cilj:

- „Dijete će tražiti prisutne i neprisutne predmete upotrebom fraze od više riječi, odlaskom do knjige, podizanjem slike/simbola „Ja želim“, stavljanjem te slike na traku za rečenice, podizanjem slike onoga što želi, stavljanje te slike pokraj slike „Ja želim“, skidanjem trake sa komunikacijske ploče, prilaženjem partneru i predavanjem trake za rečenice. Do kraja faze dijete bi trebalo moći postaviti 20 do 50 slika na komunikacijsku ploču i komunicirati sa većim brojem osoba.“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 297)

Način vježbanja:

- „Ne koriste se verbalni poticaji
- Nastaviti povremene provjere podudarnosti
- Upotrebljavati za uvježbavanje obrnuto nizanje
- Osigurati najmanje dvadesetak vježbi dnevno
- Odraditi stalno mjesto za sliku „Ja želim“
- Pomicanje slike „Ja želim“ – dijete mora postaviti sliku „Ja želim“ i sliku željenog predmeta na traku za rečenice
- Predmeti koji su traženi nisu u vidokrugu
- Nakon što je dijete predalo traku, odgajatelj je treba okrenuti prema njemu te pokazivati prstom i izgovarati riječi „Ja želim bombon“ ili poticati dijete da ono

pokaže prstom“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010)

Kada djeca počinju govoriti, tada učitelj kaže samo „Ja želim...“ i čeka da dijete imenuje predmet koji želi (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010).

5.5. Faza „Odgovor na pitanje “Što želiš?”“ “

Cilj:

- "Dijete je sposobno spontano zatražiti različite predmete i odgovoriti na pitanje: „Što želiš?“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 297)

Način vježbanja:

- „Potrebna je komunikacijska knjiga sa slikom „Ja želim“, traka za rečenice i slike predmeta
- Predmeti nisu dostupni
- Verbalno i dodirno potrebno je poticati svaki točan odgovor
- Kod vježbanja u ovoj fazi koristiti se „odgođenim pokazivanjem“
- Osigurati barem dvadesetak prilika dnevno za zahtjeve djeteta tijekom svakodnevnih aktivnosti
- Uvod u sljedeću fazu – dijete uči odgovarati na pitanje: „Što želiš?“
- Nastaviti odgovarati na spontane zahtjeve učenika
- Uspostavljanje kontakta očima“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 297-298)

5.6. „Spontano odgovaranje“

Cilj:

- "Dijete prikladno odgovara na pitanja: „Što želiš?“, „Što imaš?“, „Što vidiš?“ i slična nasumice postavljena pitanja" (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 298)

Način vježbanja:

- „Prikladno nagraditi svaki čin komunikacije
- Koristiti se određenim pokazivanjem za uvježbavanje odgovora na svako novo pitanje tijekom te faze
- Osigurati barem dvadesetak prilika dnevno za zahtjeve i odgovore učenika
- Koristiti se „iznenađenjima“ kako biste potaknuli komentiranje i privukli pozornost djeteta
- Zamijeniti protokolarne sličice slikama iz knjige“ (Bujas-Petković, Frey-Škrinjar, 2010; 298)

6. ZAKLJUČAK

Na kraju se može zaključiti da se djeca i osobe sa autizmom trebaju osloniti na druge kako bi im oni pomogli u razumijevanju svijeta. Odrasli pokušavaju pronaći podršku iz okoline koje odgovaraju svakom djetetu prema njegovim posebnim potrebama. Okolinske podrške pomažu djetetu kao individui, uzimajući u obzir njegove osjetilne potrebe, potrebu da razumije neko vremensko razdoblje i protjecanje vremena, načine njegova učenja i njegove sposobnosti te potrebu za točnom i pouzdanom informacijom. Učitelji i roditelji trebaju naučiti gledati svijet očima i iskustvima djece sa autizmom kako bi im omogućili učinkovitu pomoć u učenju i odrastanju. Učinkovito podučavanje uključuje opskrbu različitim okolinskim podrškama koje su potrebne svakom djetetu.

Kroz različite programe podrške, poput TEACCH-a, PECS-a, i mnogih drugi, pokušavaju se pronaći različiti načini pomoći i podrške autističnoj djeci. Ovi programi uče djecu da se kroz slikovni prikaz izjasne, iskažu svoja osjećanja, dopada li im se nešto ili ne, što uveliko olakšava njihovu interakciju sa okolinom.

Upotrebljavajući PECS djeca uče prići i predati sliku željenog predmeta komunikacijskom partneru u zamjenu za taj predmet. Tako dijete počinje čin komunikacije na način koji ima neposredan pozitivan ishod. Komuniciranje sustavom razmjene slika ne sputava spontani razvoj govora.

Bit je programa funkcionalnost, tj. uči se ono što je odraz potrebe, sposobnosti okolnosti u kojima dijete živi, odnosno funkcionalne i potrebne vještine, a usvajaju se zahvaljujući situacijskom i prirodnom učenju. Podučava se inicijalno, u vrlo strukturiranim uvjetima s mnogo vizualnih i drugih oblika podrške koje proizlaze iz organizacije prostora, vremena i materijala te metoda podučavanja. Kako dijete postaje samostalnije razina strukturiranosti postupno se smanjuje.

7. LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Poučavanje Učenika s autizmom*. Zagreb: Školski priručnik, 189-201.
2. Alpert, C.L., Kaiser, A.P. (1992). *Training parents as milieu language teachers*. Journal of Early intervention, 16, 31-52.
3. Bujas-Petković, Z., Frey-Škrinjar, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra – značajke i edukacijsko – rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga, 239-299.
4. Cepanec, M., Šimleša, S., Stošić, J. (2015). *Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra – teorija, istraživanja i praksa*. Zagreb: Klinička psihologija, 37-56.
5. Čerepinko, D. (2012). *Komunikologija*. Varaždin: Veleučilište u Varaždinu, 128-154.
6. De Zan, D. (2013). *Slika i crtež u psihoterapiji djece i obitelji*. Zagreb: Medicinska naklada, 125-135.
7. Greenspan, S.I., Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja, drugo izdanje*. Lekenik: Ostvarenje, 92-105.
8. Mancil, G.R., Conroy, M.A., Haydon, T.F. (2009). *Effects of modified milieu therapy intervention on the social communicative behaviours of young children with autism spectrum disorders*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 39, 149-163.
9. Melillo, R. (2016). *Isključena djeca*. Split: Harfa, 83-159.
10. Morling, E., O'Connell, C. (2018). *Autizam*. Zagreb: EDUCA d.o.o., 74-98.
11. Nikolić, S. (1992). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta, 31-47.
12. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete: kako razumjeti dječji autizam*. Zagreb, Prosvjeta; Svijet dječje psihe, 15-83.
13. Remschmidt H. (2009). *Autizam*. Zagreb: Slap, 28-96.
14. Zrilić, S. (2015). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu, Vol. 64 No. 1, 181-183.